

# Una aproximación a las principales dificultades léxicas y morfo-sintácticas para aprender inglés de los hablantes hispanos

MARÍA MARTÍNEZ LIROLA

*Departamento de Filología Inglesa  
Universidad de Alicante*

Recibido: 12 mayo 2007 / Aceptado: 10 septiembre 2007

ISSN: 1697-7467

**RESUMEN:** En este artículo se ponen de manifiesto las principales dificultades que los hablantes hispanos tienen cuando aprenden la lengua inglesa en la vertiente léxica y morfo-sintáctica. Estos errores se han observado en un grupo de estudiantes hispanos en EEUU. Desde el conocido efecto Spanglish, hasta otros fenómenos, como la generalización e influencias de la lengua materna, se exponen para que el docente tome conciencia de que los errores que producen nuestros alumnos forman parte de un proceso natural en la construcción del aprendizaje. Así mismo, se incluyen algunas propuestas metodológicas en relación a dichas dificultades léxicas y morfo-sintácticas, como el tipo de retroalimentación que es más aconsejable utilizar o cómo trabajar textos escritos.

**Palabras clave:** Error, educación bilingüe, escritura, lengua extranjera, contexto.

**ABSTRACT:** This article points out the main lexical and morpho-syntactic errors Spanish speakers have when they learn English. These errors have been observed in a group of Mexican students in USA. The paper will illustrate with examples problems such as Spanglish, generalization, mother tongue influence, etc. so that lecturers see these errors as a natural part of students' learning process. Some methodological proposals will be proposed such as the sort of feedback that can benefit our students or how to work with written texts.

**Key words:** Error, Bilingual Education, writing, foreign language, context.

## 1. INTRODUCCIÓN

Es evidente que los hispano-hablantes tienen dificultades para aprender inglés, y esto a veces viene determinado por su falta de interés y de motivación para aprender una lengua extranjera, de ahí que sea importante tener en cuenta los principales factores que influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras, entre los que destacamos los siguientes:

– La motivación o deseo de aprender pone de manifiesto el interés que el alumno tiene por la lengua extranjera y su disponibilidad para aprender, en otras palabras “motivation is an internal state of the individual influenced by needs, and/or beliefs which generate an

interest and desire to achieve a goal, and moves the individual to attain it with a continued effort". (Madrid y Pérez Cañado, 2001:333).

Siguiendo a Harmer (2001: 51) y Martínez Lirola (2005a:26), la consideramos como uno de los aspectos más importantes en el proceso educativo por tratarse de un factor psicológico que pone de manifiesto el éxito de los estudiantes a la hora de aprender una lengua extranjera. Los alumnos que están motivados aprenden de una manera más rápida y con mejores resultados que los que no están motivados. En general podemos afirmar que cuando los alumnos aprenden por incentivos como el dinero, normalmente aprenden más rápidamente, tal y como afirma Ellis (1994: 514):

[...] learners with an instrumental reason for learning an L2 can be successful. In some 'second' as opposed to 'foreign' settings an instrumental orientation may be the most important one. Providing learners with incentives (such as money) may also aid learning by increasing the time learners spend studying, but the effects may cease as soon as the reward stops.

– La edad: normalmente se considera que aprender una lengua extranjera en los primeros años facilita la adquisición de la misma ya que el niño considera sólo los datos de una lengua mientras que el adulto encuentra más dificultades por contar ya con los moldes de su lengua materna (Ellis, 1994: 484; Moure y Palacios, 1996:57; Gass y Selinker, 2001:335ss; Harmer, 2001: 37; Dörnyei y Skehan, 2003). Tal y como señala Martínez Lirola (2005a:27): "[...] el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera también se relaciona con la edad en que empiezan los individuos a tener contactos con la segunda lengua, pues los que empiezan a una edad temprana suelen adquirir una pronunciación bastante cuidada."

– La personalidad: hay varias teorías que ponen de manifiesto que los factores de personalidad (introversión, extroversión, capacidad de tomar decisiones, dependencia, etc.) sirven para predecir el éxito que las personas tienen al aprender una lengua extranjera (Moure y Palacios, 1996: 58; Gass y Selinker, 2001:359; Fonseca Mora, 2005: 93).

Generalmente, los alumnos extrovertidos aprenden más rápido y obtienen mejores resultados que los alumnos introvertidos ya que los alumnos con más habilidades sociales tienden a practicar más la lengua extranjera, mientras que los alumnos más tímidos, no suelen arriesgarse a practicar y como consecuencia el proceso de aprendizaje se ralentiza. Aunque esta idea está muy extendida, las investigaciones ponen de manifiesto que la introversión y la extroversión pueden resultar positivas en el aprendizaje de lenguas de modos diferentes, en palabras de Gass y Selinker (2001:361): "Evidence has been given in support of the advantages of both extroversion and introversion. It is probable that there is no correct global answer. The likely solution is that extroversion is beneficial for certain tasks and certain methods of language teaching, whereas introversion is beneficial for others."

– La actitud hacia la lengua que se aprende, considerada en cierto modo relacionada con la inteligencia (Ellis, 1997:73), debe entenderse como algo diferente a los logros que se alcanzan o a la motivación (Ellis, 1994: 494). Además, hemos de tener presente que aprender una lengua extranjera lleva consigo siempre el aprendizaje de una cultura. Ante dicha cultura el alumno puede desarrollar actitudes positivas o negativas dependiendo de sus experiencias. La competencia de los alumnos en inglés así como su grado de empatía con la cultura de los

países de habla inglesa determina en gran medida el proceso de aprendizaje, tal y como expone Ellis (1997:74): “Research involving aptitude has focused whether and to what extent language aptitude is related to success in L2 learning”.

– Las destrezas individuales: es un hecho incontrovertible que no todos los seres humanos constan de las mismas capacidades ni desarrollan las mismas destrezas (Ellis, 1994: 499; Ellis, 1997:76-77; Harmer, 2001:41). Esto nos lleva a afirmar que hay personas con mejores cualidades para el aprendizaje de lenguas que otras, en palabras de Fonseca Mora (2005:84):

Good second language speakers are socially valued as people with a special talent. Indeed, although most individuals are capable of learning a second language, not everybody learns a second language at the same rate nor to the same level of proficiency; some learners are better equipped for the second language learning task than others.

Siguiendo a Ellis (1997:77), las personas que aprenden una lengua con facilidad prestan atención a la forma y al significado. Además, en la misma página el autor continúa diciendo que “good language learners are also very active (i.e. they use strategies for taking charge of their own learning), show awareness of their learning process and their own personal learning styles and, above all, are flexible and appropriate in their use of learning strategies.”

Pavón Vázquez (2001:171) señala que en el aprendizaje de una lengua extranjera existe por un lado un condicionante fisiológico, por lo que el dominio del aprendiz se desarrolla a partir de la influencia de los hábitos de producción para la lengua materna y por la influencia que ejerce la segunda lengua y el proceso mismo de adquisición/aprendizaje. En la misma página, Pavón Vázquez pone de manifiesto que una segunda explicación de tipo psicológico propugna que la formación de hábitos en la lengua materna y los procesos que intervienen en su adquisición le crean al aprendiz una capacidad de origen psicológico para alterar los criterios de utilización lingüística, que son diferentes en la segunda lengua. La tercera explicación que el autor propone para la adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera enfatiza la importancia de la empatía del aprendiz con la segunda lengua, con sus hablantes y con su cultura.

Antes de centrarnos en una descripción de las principales dificultades léxicas y morfo-sintácticas para aprender inglés en un grupo de alumnos hispanos en EEUU, vamos a referirnos a dos conceptos que se mencionan con frecuencia en los estudios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras: la diferencia fundamental entre “error” y “mistake”. Hubbard y Wheeler (1983:134) nos ofrecen una definición muy clara de estos conceptos:

Errors are caused by a lack of knowledge about a target language or by incorrect hypothesis about it; they are related to the idea of competence in a language (competence is knowing what is grammatically correct). They are made by native speakers.

Mistakes are caused by temporary lapses of memory, confusion or slips of the tongue and so on; they have to do with performance (performance is what actually occurs in practice).

De manera similar Ellis (1994:51) presenta la definición de estos dos conceptos de la siguiente manera:

An error (in this technical sense) takes place when the deviation arises as a result of lack of knowledge. It represents a lack of competence. A mistake occurs when learners fail to perform their competence. That is, it is the result of processing problems that prevent learners from accessing their knowledge of a target language rule and cause them to fall back on some alternative, non-standard rule that they find easier to access.

En nuestras prácticas docentes hemos observado que los alumnos que reciben retroalimentación de sus errores normalmente mejoran. Por esta razón, al analizar los errores debemos verlos siempre como una parte inevitable del proceso de aprendizaje. Los errores conceden a los alumnos la oportunidad de autocorregirse y permiten que el profesor obtenga información sobre aspectos que necesitan revisión. No hemos de olvidar que el aprendizaje se produce en función de varios factores: “the personal characteristics of the learner, the structure of the native and target languages, opportunities for interaction with speakers of the target language, and access to correction and form-focused instruction”. (Lightbown y Spada 1996:116).

En general los autores coinciden en que los errores pueden ser de dos tipos (Vez, 2001:346, Gass y Selinker, 2001:79-80):

- Interlingüísticos: causados por interferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera, en este caso el español y el inglés. Un ejemplo sería tratar el sustantivo *people* como singular.
- Intralingüísticos: causados por mecanismos psicológicos que forman parte del proceso de aprendizaje. Un ejemplo sería regularizar los verbos irregulares.

Antes de proceder a enumerar las principales dificultades de carácter léxico y morfo-sintáctico que hemos observado en nuestros alumnos, nos parece importante referirnos a cómo entendemos la lengua en nuestras prácticas docentes, teniendo en cuenta que todo lo que ocurre en la clase tiene un efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, varios estudios han mostrado la conexión entre la interacción en la clase y los resultados de aprendizaje en la lengua extranjera (*cf.* Ellis, 1990: 93-129), es decir el concepto de lengua y su aplicación al contexto de la clase es fundamental en las prácticas docentes, tal y como señala Christie (2000:184): “It is in the language of the classroom that a great deal of the work will go on towards negotiating understandings, clarifying tasks, exploring sources of difficulty and assessing students’ progress”.

La lengua en abstracto es la facultad de la comunicación humana; por otro lado, la lengua en lo concreto es una institución social, una práctica reflexiva, un medio de comunicación en la clase, una herramienta para expresar significados, una práctica social, una forma de comportamiento en relación con el contexto de uso, entre otros. Siguiendo a Edelsky (2006: 165), nuestros planteamientos principales sobre la lengua y el aprendizaje de la lengua son los siguientes:

- Language is for making meanings, for accomplishing purposes.
- Written language is language; what is true for language in general is true for written language,

- The cuing system of language (phonology in oral, orthography in written language, morphology, syntax, semantics, pragmatics) are interactive and interdependent,
- Language has the potential for multiple interpretations because language use always occurs in a situation, [...].

Al igual que Halliday (1978:27), entendemos la lengua como significado potencial (*meaning potential*), es decir, aquello que el hablante puede hacer con la lengua o puede querer significar, lo que implica que de todas las elecciones que son posibles en la lengua, el hablante selecciona la más adecuada según la situación comunicativa o las funciones que la lengua cumple en ese contexto. En palabras de Halliday (1978:34):

Language is the ability to ‘mean’ in the situation types, or social contexts, that are generated by the culture. When we talk about ‘uses of language’, we are concerned with the meaning potential that is associated with particular situation types; and we are likely to be especially interested in those which are of some social and cultural significance, [...]

Tras lo expuesto en líneas anteriores, es evidente que estamos a favor de una enseñanza que establezca una relación clara entre la lengua y el contexto en que ésta es utilizada y que favorezca las tareas comunicativas de modo que la participación de los alumnos sea real y fundamental en el proceso de aprendizaje. Dichas tareas han de tener las siguientes características (Vez, 2001:270):

- Representativa de procesos de comunicación en la vida real.
- Identificable como unidad de actividad en el aula.
- Dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje de la lengua.
- Diseñada con un objetivo, estructura y secuencia del trabajo.
- Orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información y significados.

## 2. PRINCIPALES DIFICULTADES LÉXICAS Y MORFO-SINTÁCTICAS DE LOS ALUMNOS HISPANOS

Un acuerdo internacional entre España y EEUU nos dio la oportunidad de impartir docencia en un instituto americano durante un año. Durante nuestra experiencia dando clase a estudiantes hispanos en EEUU, pudimos observar una serie de errores que se repetían de manera sistemática en los alumnos del último curso de un programa de educación bilingüe. Los alumnos observados para preparar este artículo eran mexicanos, 20 en total, 14 chicas y 6 chicos. Todos tenían 18 años, es decir, estaban cursando el curso 12, que es el que precede a los estudios universitarios, y la asignatura que impartíamos se llamaba *Bilingual Language Arts*. Estaban escolarizados en los EEUU desde hacía varios años con el fin de que perfeccionaran el inglés, a la vez que profundizaban en algunos aspectos de su lengua materna, de ahí que fueran alumnos en un programa de educación bilingüe. Este tipo de programas trata de establecer un diálogo entre la cultura y la lengua predominante (en este caso la cultura

norteamericana y la lengua inglesa) y la cultura y la lengua minoritaria (en este caso la cultura mexicana y la lengua española).

El estudio presentado en este artículo examina veinte ensayos escritos en inglés con el fin de observar las principales dificultades léxicas y morfo-sintácticas de los alumnos hispanos cuyos ensayos analizamos. Nuestra idea como docentes es que los estudiantes mejoran su nivel de escritura si se entienden los errores como parte del proceso de aprendizaje y si se les enseña a trabajar con textos completos enmarcados dentro de una cultura determinada (cf. sección tercera). Los veinte ensayos eran obligatorios para obtener la nota final; fueron recogidos al final del curso académico, es decir, a finales de mayo. Los siguientes errores encontrados en los ensayos, que serán descritos con más detalle en esta sección, se basan en los problemas principales encontrados puesto que aparecen en al menos diez de los veinte ensayos analizados, es decir, al menos el cincuenta por ciento de los alumnos tenían las dificultades que enumeramos a continuación: problemas de interferencia con la lengua materna, problemas de generalización, problemas con el registro, los falsos amigos, dificultades relacionadas con el orden de palabras y la sintaxis, confusión al comparar las diferencias de grafía entre el inglés y el español, omisión de partículas en inglés, dificultades en la concordancia entre el sujeto y el verbo y las pronominalizaciones, confusión en el uso de los artículos y falta de motivación, como problema que engloba todos los anteriores.

Observar estos errores y corregirlos fue esencial para poder dar a los alumnos una retroalimentación que les ayudara a corregirlos y a avanzar en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestra intención con la retroalimentación no era presentar los errores como algo negativo que había que erradicar rápidamente sino “as a means to encourage gradual but consistent improvement in accuracy over time, acquisition and application of linguistic knowledge, and development of effective self-editing strategies.” (Ferris, 2002: 74)

Los temas que los alumnos trataban en los ensayos estaban relacionados con su vida personal: qué hacían durante los fines de semana o durante las vacaciones, su vida familiar o sus aficiones principales en su tiempo libre, entre otros. Los alumnos tenían que escribir sus experiencias personales en casa una vez que la profesora había explicado en clase los principales pasos que hay que seguir en el proceso de escritura.

En los años 70 los alumnos aprendían a escribir básicamente escribiendo oraciones a las que les hacían pequeños cambios de persona o tiempo. Se evitaba que los alumnos cometieran errores y se esperaba que los alumnos desarrollaran su fluidez en la lengua extranjera por medio de la práctica con diferentes estructuras gramaticales. En los años 80 se produce un cambio importante pues se evoluciona de prácticas escritas muy controladas a la escritura guiada en la que se concede importancia a las técnicas de composición. Además, los errores empiezan a desarrollarse como algo productivo. Aunque esta concepción del error tiene ya más de veinte años, aún hay profesores que no emplean los errores de sus alumnos en sus clases de gramática con el fin ayudarles a observar el origen de ese error y a verlos como parte inevitable del proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis de errores bien entendido permite observar los errores, analizarlos y clasificarlos con el fin de revelar información importante del proceso de aprendizaje del alumno. En este sentido, el proceso de corrección de errores no ha de entenderse como un modo para erradicar todos los errores de los alumnos sino como un medio para potenciar una mejora gradual y consistente en el desarrollo de la lengua.

En nuestra opinión, los errores o dificultades que presentamos a continuación tienen

mucho que ver con las diferencias morfológicas y sintácticas entre la lengua española y la lengua inglesa. De ahí que, cuando nos encontramos con estos errores en la lengua escrita u oral, nuestra intención no es erradicar todos los errores de los alumnos, ya que no entendemos los errores como algo negativo que crea malos hábitos. Tal y como señala Brown (2000:171), los errores pueden provenir de fuentes diversas:

Errors- overt manifestations of learners' systems- arise from several possible general sources: interlingual errors of interference from the native language, intralingual errors within the target language, the sociolinguistic context of communication, psycholinguistic or cognitive strategies, and no doubt countless affective variables.

Por el contrario, nosotros entendemos los errores como una fuente de información para los estudiantes y el profesor y vemos la corrección de errores como un modo de que los alumnos mejoren gradualmente al adquirir y aplicar su saber lingüístico. Las principales dificultades observadas al analizar el discurso oral y escrito de nuestros alumnos durante un cuatrimestre han sido las siguientes:

– Problemas de interferencia con la lengua materna, ya que la fonología y la gramática de la lengua materna se impone sobre la segunda lengua. Como resultado obtenemos patrones gramaticales y léxicos incorrectos o pronunciación inadecuada. En la lengua oral y escrita es muy normal usar *Spanglish*, mezcla entre la lengua española y la lengua inglesa. Varo (1971:109) declara lo siguiente:

El fenómeno llamado “Spanglish” presumiblemente se repitió en cada ciclo de inmigración no inglesa a los Estados Unidos: y así en su momento, debió haber un “italianglish”, un “greekenglish”, etc. Es decir, un italiano o un griego, un alemán, un polaco, etc., inficionados de anglicismos, puros instrumentos, muy precarios sí, pero casi inevitables en el ajuste de generaciones hasta la total absorción lingüística por parte del inglés.

El *Spanglish* es visto por algunos como una muestra de destreza lingüística y por otros como una invasión del español por el inglés. Independientemente de cómo entendamos este fenómeno lingüístico, la interferencia del inglés y el español da lugar a la formación de palabras como las siguientes: *deletear*, *linkar*, *emaillear*, etc. Esta formación no está justificada ya que existen palabras correspondientes en el español.

– Problemas de generalización (*overgeneralization*), es decir, los estudiantes predicen y crean reglas basadas en la evidencia. Normalmente estas predicciones son erróneas pues la regla no se aplica a un elemento determinado aunque se le haya reconocido dentro de la categoría adecuada, por lo que los alumnos deben aprender excepciones a la regla general. Un ejemplo claro es el de los verbos irregulares en inglés como se puede observar en el siguiente ejemplo en el que el alumno emplea dos verbos regulares en pasado y establece una generalización en el tercero pues se trata de un verbo irregular y presenta el pasado como si fuera regular: *She invited everybody to come, prepared the cake and eated all of it*.

En la lengua oral hemos de poner de manifiesto que a veces los alumnos emplean la pronunciación española para pronunciar palabras en inglés; esta es la razón por la que es común escuchar pronunciar palabras en inglés de la manera en que están escritas. Esto

se relaciona claramente con la entonación del inglés que es muy diferente a la del español.

– En tercer lugar los alumnos tienen problemas con el registro: es común olvidar la palabra “por favor” o “gracias”, tan utilizadas en la lengua inglesa. También emplean palabras propias del registro coloquial en redacciones. En este sentido, los alumnos han de ser conscientes de que la lengua escrita es más formal, explícita y concreta que la lengua oral.

– Un problema importante es el de los falsos amigos (*false friends*): es difícil concienciar a los alumnos de que hay palabras que presentan una forma muy parecida en las dos lenguas pero cuyo significado es bien diferente. Por ejemplo, *library* no significa “librería” en español (“librería” en inglés es *bookshop*); “in front of” no significa “en frente de” (“en frente de” significa *opposite to*); y “constipated” no significa “constipado” (“constipado” quiere decir *to have a cold*).

– En la escritura siempre se encuentran problemas relacionados con el orden de palabras y la sintaxis ya que los alumnos tienden a escribir siguiendo el orden de palabras que encuentran en su lengua materna si no están muy familiarizados con los patrones sintácticos de la L2. El inglés es una lengua con un orden de palabras fijo (SVO, Sujeto-Verbo-Objeto) mientras que en el español el orden de palabras es más flexible. Desde un punto de vista sintáctico, los alumnos tienden a escribir frases más cortas y con menor grado de subordinación, menos complejas en comparación con lo acostumbrado en lengua española, lo que hace que la sintaxis no fluya.

Uno de los problemas principales relacionados con el orden de palabras tiene que ver con la posición de los adverbios, debido a que en español es posible moverlos con más facilidad que en inglés:

And I was that cold morning of November in a wonderful and rough countryside  
with my father.

They were all the week planning my surprise party.

En los ejemplos anteriores vemos cómo el alumno no tiene en cuenta que cuando más de un adverbio o frase adverbial aparecen juntos, además de aparecer al final de la oración siguiendo el orden SOVA (Sujeto-Verbo-Objeto-Adverbial), el adverbial de lugar debe preceder al adverbial de tiempo, cosa que no ocurre en el primer ejemplo. En el segundo ejemplo, la frase adverbial *all the time* no puede aparecer entre el auxiliar y el verbo léxico, sino que debe aparecer después del objeto *my surprise party*. Otra dificultad relacionada con el orden de palabras tiene que ver con las inversiones, ya que los alumnos tienden a olvidar que comenzar la oración con determinadas partículas lleva consigo la inversión de sujeto-verbo, como podemos ver en estos ejemplos:

*But not only I was fascinated by the things I saw but also by the people: they offer  
you all they have. [...]*

*Then I decided to go towards him and ask him why he had given me that lighter,  
but when we were face to face I could not talk, I could not even see and neither  
he could.*

– Existen muchas diferencias al comparar las diferencias de grafía entre el inglés y el español. De ahí que el deletreo (*spelling*) de las palabras en inglés también plantee problemas



pues es común olvidar doblar una consonante, poner una letra donde no corresponde, etc. Por esta razón es común encontrar *apropriate* en lugar de ‘appropriate’, *highlight* en lugar de ‘highlight’, y *analisis* en lugar de ‘analysis’. Otros ejemplos serían los siguientes: *betiful* por ‘beautiful’; *silen* por ‘silence’; *gentelmen* por ‘gentleman’; *kabel* por ‘cable’; *govemen* por ‘government’; y *tabel* por ‘table’.

– La omisión de partículas en inglés es habitual como por ejemplo, la omisión de auxiliares en preguntas y tiempos compuestos así como de las preposiciones en *phrasal verbs*, o la terminación *-ing* en el gerundio. Así, encontramos que los alumnos escriben o dicen oralmente: “I gone to the party” en lugar de “I have gone to the party”, “I can not give smoking” en lugar de “I can not give up smoking”, “I look forward to hear from you” en lugar de “I look forward to hearing from you”, etc.

– También encontramos dificultades en la concordancia entre el sujeto y el verbo: es bastante frecuente encontrar un sujeto plural con un verbo en singular o *vice versa*, es decir, un sujeto singular con un verbo en plural, como ocurre en los ejemplos siguientes:

*Along the beach was several small boats that had been washed ashore. (were)*  
*The lack of logic in his arguments never cease to surprise me. (ceases)*

Además de la concordancia, los alumnos también tienen dificultades con las pronominalizaciones pues hay casos en los que no queda claro cuál es la referencia del pronombre, como podemos ver en estos ejemplos:

*Mary told Paula she had to read Platon's Republic ('she' can refer to Mary or to Paula).*  
*Paul saw his friend as he was walking across the campus ('he' can refer to Paul or to his friend).*

– Son frecuentes los problemas en el uso de los artículos debido a que los alumnos no diferencian cuándo deben utilizarlos y cuándo no. Por esta razón, es frecuente encontrar ejemplos como los siguientes: *The life can be hard*. En este ejemplo, los alumnos olvidan que los nombres abstractos incontables no requieren el artículo cuando la referencia es general. Sin embargo, también tienen dificultades para emplear el artículo determinado con nombres abstractos incontables empleados para referirse a un ejemplo específico, como ocurre en este caso: *Knowledge which he gained in business helped him organise other ventures*.

– Un problema que se encuentra detrás de todas estas dificultades es la falta de motivación ya que en muchos casos la educación carece de importancia y no ven en ella un propósito determinado. Al aprender una lengua extranjera han de aprender cuestiones relacionadas con la cultura y la falta de motivación suele convertir esto en un difícil reto (*cf.* sección primera).

### 3. PROPUESTAS METODOLÓGICAS

Tal y como hemos puesto de manifiesto en el apartado primero de este artículo, a nuestro juicio la enseñanza de la lengua ha de entenderse desde una perspectiva social pues ha de

establecer un vínculo entre la lengua y el contexto social en que ésta es utilizada. Por esta razón, el contexto en que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de tenerse en cuenta por tres razones principales según Edelsky (2006:67): “(1) learning language in school (whether or not in a bilingual program) always happens in multiple co-occurring contexts; (2) each of these contexts has profound effects on writing inside the classroom; and (3) the contexts are complex in ways that may not be immediately obvious”.

En nuestra opinión es crucial a la hora de corregir los aspectos léxicos y morfo-sintácticos que los alumnos aprendan con textos en lugar de con oraciones aisladas. De este modo, siguiendo modelos de textos completos los alumnos serán capaces de escribir textos efectivos que contengan significados coherentes con las convenciones culturales en las que el texto se enmarca. En consecuencia, se establece una relación entre la lengua, el texto y los contextos en que se emplea el texto, además de incluirse una perspectiva social en el estudio de la lengua, en palabras de Martínez Lirola (2005b:76), es necesario “to focus on the social contexts in which students wish to use language, and make sure that they can often identify these contexts themselves. It is important to discuss with students their experiences of various contexts and ask them to identify the texts which they need to engage with.”

Basándonos en Martínez Lirola (2006:144-145), Hammond and Derewianka (2001:187), Celce-Murcia and Olshtein (2000: 141-143) y Edelsky (1986:1), nos parece fundamental destacar que hay diferentes maneras en que trabajar con textos completos contribuye a mejorar el nivel de escritura<sup>1</sup> de los alumnos por lo que pasamos a enumerarlos a continuación:

1. Los alumnos analizan el propósito social de diferentes textos y descubren cómo diferentes tipos de textos se emplean para alcanzar diferentes propósitos sociales.
2. Los alumnos pueden tomar conciencia de los diferentes tipos de contextos que les rodean- el contexto de situación, el contexto de cultura, etc.- y pueden aprender a construir el contexto en sus textos.
3. Entender el texto como un todo permite adaptar los textos a diferentes contextos y situaciones. Esto implica la selección adecuada del léxico y la gramática dependiendo del tema en cuestión y del tipo de texto. Los alumnos aprenden a adaptar el texto dependiendo de los interlocutores.
4. Trabajar con textos ayuda a que los alumnos sean conscientes de la estructura de los textos. Se destaca que el texto escrito ha de tener un propósito comunicativo determinado y que su fin es crear interacción con los interlocutores.

Como profesores hemos de enfatizar que la lengua es un instrumento que es necesario aprender a usar pues está claramente conectado con la comunicación, oportunidades para trabajar y descubrir otras culturas (Halliday, 1994:xxx; Coffin, 2001:109; Martínez Lirola 2006:150). En otras palabras, la lengua es un recurso que se puede usar de manera diferente dependiendo de lo que queramos alcanzar en una situación determinada. De ahí que los alumnos tengan que conocer los textos que son necesarios para sus necesidades educativas y sociales, particularmente aquellos textos que sean especialmente relevantes para sus fines institucionales (Coffin, 2001:109; Wennerstrom, 2003: 22ss.).

---

1. En realidad me refiero al nivel de “literacy” (the ability to read and write) de los alumnos pero en español no es fácil encontrar una traducción exacta de esta palabra inglesa.

Como propuesta metodológica fundamental para mejorar los errores enumerados, los alumnos han de realizar muchos ejercicios prácticos sobre los aspectos en los que tengan más dificultad; esta práctica ha de ser supervisada por el profesor. Con dicha práctica los alumnos prestarán más atención a las cuestiones léxicas y morfo-sintácticas fundamentales para que un texto tenga sentido completo; además, la práctica supervisada permite adaptar el uso de la lengua a la audiencia y al contexto.

La afirmación anterior pone de manifiesto que de este modo se enfatiza la relación entre la lengua, los textos y el contexto en que los textos se producen. En este sentido, la atención se centra no sólo en los procesos de composición de los textos y en las cuestiones léxicas y morfo-sintácticas a nivel de la oración sino también en la naturaleza de los textos. Así se establece una relación estrecha entre la función social de los textos y los patrones de lengua que se emplean para conseguir dicha función, es decir, nuestra propuesta pedagógica propone una perspectiva socio-cultural de la enseñanza en la que la gramática que se enseña aparece contextualizada en textos completos. Basándonos en de Sylva y Burns (1999:46) en esta propuesta pedagógica se ha de enfatizar:

- Presentar la lengua en relación a contextos de situación determinados.
- Presentar a los alumnos la lengua relacionada con estos contextos al nivel del discurso en lugar de al nivel de la oración.
- Hacer que los alumnos comprendan que las variables del registro influyen y son influenciadas por el contexto.
- Ayudar a los alumnos a entender las diferencias entre los patrones gramaticales de la lengua oral y escrita.

En esta perspectiva socio-cultural, la contextualización del texto o de la tarea es fundamental. Por ejemplo, trabajar la modalidad en inglés en oraciones aisladas, sin contexto, hace que los alumnos piensen que el único modo de expresar la modalidad en inglés sea por medio de verbos modales y la unan a la expresión de obligación produciendo oraciones del tipo *You must stop smoking*. Por el contrario, cuando los alumnos son conscientes de la importancia de la modalidad en textos persuasivos, son capaces de expresarla por medio de oraciones y adverbios, adjetivos o nombres modales, además de usar los verbos modales, como podemos observar en el siguiente texto escrito. Este texto está escrito por un alumno tratando de persuadir a un amigo para dejar de fumar, es decir, nos encontramos ante un texto real, en el que el alumno es consciente del contexto de uso y de un interlocutor determinado:

[...] *I am absolutely sure that you smoke because you work too hard. I believe that this is not the solution to your problem. You always said you did not like people who smoked. I think you should stop smoking. It is certain that it will affect your health in the future. Researchers agree that smoking can anticipate death. For this reason, it is important that you reduce the number of cigarettes you smoke. I am sure that you will feel better.* [...]

En la supervisión que el profesor lleva a cabo es esencial que guíe a los alumnos en los propósitos comunicativos y en la naturaleza de los textos que sean objeto de estudio y que los alumnos tengan que producir de modo que el alumno tome conciencia de que hay una

relación estrecha entre la gramática y el significado, así como entre la gramática y el contexto social. La gramática se convierte por lo tanto en un recurso que se ha de emplear para conseguir propósitos sociales.

#### 4. CONCLUSIÓN

Las principales dificultades lingüísticas observadas en alumnos hispanos que aprenden inglés tienen que ver con cuestiones tan variadas como el *Spanglish*, generalizaciones, cuestiones de registro al no adaptar la lengua al contexto, falsos amigos (*false friends*), orden de palabras (posición de los adverbios, inversiones, etc.), problemas de grafía, omisión de partículas en inglés, problemas de concordancia y pronominalización, el uso de los artículos, etc.

Es importante corregir a los estudiantes porque esto es parte del proceso de aprendizaje, pero si hay comunicación a pesar de los errores, no debemos desanimarlos poniendo de manifiesto lo que no deben hacer sino que debemos potenciar lo que sí deben hacer, hecho que implica comentarios positivos en lugar de simplemente marcar las equivocaciones.

Consideramos que muchos de las dificultades léxicas y morfo-sintácticas que hemos apuntado podrían solucionarse si el profesorado ayudan al alumnado a tener en cuenta el contexto en el que hablan o escriben (contexto de situación) y el contexto global que les rodea (contexto de cultura). De ahí que nuestras propuestas metodológicas tengan como base el uso de textos completos de modo que el alumnado puedan estudiar las cuestiones lingüísticas contextualizadas y entender la lengua como un fenómeno socio-cultural en el que la lengua se materializa en textos que están determinados por el contexto.

Entender el texto como un producto social que refleja el contexto social en que se produce hace que el alumnado tome conciencia de la relación entre el uso de la lengua, la cultura y la sociedad y comprenda la importancia de realizar las selecciones lingüísticas adecuadas según el fin que se persiga. En la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras es importante tener presente que la lengua es una herramienta que se emplea en las diferentes prácticas sociales y de su buen uso depende que nuestra comunicación oral y escrita sea efectiva en el contexto en que es empleada.

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, H.D. (2000). *Principles of Foreign Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Celce Murcia, M. y Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching – A Guide for language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christie, F. (2000). “The language of Classroom Interaction and Learning”, en Unsworth, L. (ed.), *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistics Perspectives*. Londres: Cassell, 184-244.
- Coffin, C. (2001). “Theoretical approaches to written language- A TESOL perspective”, en A. Burns y C. Coffin (eds.) *Analysing English in a Global Context. A Reader*. Londres: Routledge, 93-122.
- De Sylva Joyce, H. y Burns, A. (1999). *Focus on Grammar*. Sydney: NCELTR.

- Dörnyei, Z. y Skehan, P. (2003). "Individual differences in second language learning", en Doughty, C.J. y Long, M.H. (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell Publishing, 589-630.
- Edelsky, C. (1986). *Había una vez: writing in a bilingual classroom*. Norwood: Ablex Publishing.
- Edelsky, C. (2006). *Literacy and Justice for All: Rethinking the Social in Language and Education (Language, Culture, and Teaching)*. Tercera edición. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferris, D.R. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Fonseca Mora, M.C. (2005). "Individual characteristics of secondary school students", en Madrid, D., N. McLaren, A. Bueno (eds.) *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada, 79-111.
- Gass, S.M. y Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Segunda edición. London: Edward Arnold.
- Hammond, J. y B. Derewianka (2001). "Genre", en R. Carter, R. y D. Nunan (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 186-193.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Tercera edición. Essex: Longman.
- Hubbard, J. y Wheeler, T. (1983). *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P.M., y Spada, N. (1996). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning. Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Madrid, D. y M.L. Pérez Cañado (2001). "Exploring the student's motivation in the EFL class", en E. García Sánchez (ed.) *Present and Future Trends in TEFL*. Almería: Secretariado de publicaciones, 321-364.
- Martínez Lirola, M. (2005a). "¿Qué relación guarda la motivación con los problemas de disciplina durante la adolescencia en los programas de educación bilingüe en EEUU?". *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 3: 21-34.
- Martínez Lirola, M. (2005b). "How to highlight context in academic writing from a SFL perspective." *Actas de la I Conferencia Regional Latinoamericana de Lingüística Sistémica Funcional*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 76-82.
- Martínez Lirola, M. (2006). "The importance of teaching Systemic Functional Linguistics and Text Linguistics to improve writing in Bilingual Education Programs in the USA". *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 5: 139-150.
- Moure T. e I. Palacios (1996). "La didáctica de las lenguas extranjeras: lingüística aplicada en el ámbito académico", en M. Fernández Pérez (coord.) *Avances en Lingüística Aplicada*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 47-103.
- Pavón Vázquez, V. (2001). "Un estudio sobre la influencia del componente afectivo *actitud* en la competencia de aprendices adultos de inglés", en C. Muñoz (coord.) *Trabajos en Lingüística Aplicada*. Barcelona: AESLA, 171-178.

- Varo, C. (1971). *Consideraciones antropológicas en torno a la enseñanza del "Spanglish" en Nueva York*. Puerto Rico: Ediciones Librería Internacional.
- Vez, J.M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens.
- Wennerstrom, A. (2003). *Discourse Analysis in the Language Classroom. Vol 2. Genres of Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.